

Hamilton, David

Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum

Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 81-89. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 33)



Quellenangabe/ Reference:

Hamilton, David: Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum - In: Hopmann, Stefan [Hrsg.]; Riquarts, Kurt [Hrsg.]: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim u.a. : Beltz 1995, S. 81-89 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-100004 - DOI: 10.25656/01:10000

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-100004>

<https://doi.org/10.25656/01:10000>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der

Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

33. Beiheft

Didaktik und/oder Curriculum

Grundprobleme einer international vergleichenden
Didaktik

Herausgegeben von
Stefan Hopmann und Kurt Riquarts
in Zusammenarbeit mit
Wolfgang Klafki und Andreas Krapp

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

33. Didaktik und, oder Curriculum. – 1995

Didaktik und, oder Curriculum : Grundprobleme einer internationalen vergleichenden Didaktik / hrsg. von Stefan Hopmann und Kurt Riquarts. In Zusammenarbeit mit Wolfgang Klafki und Andreas Krapp. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1995

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 33)

ISBN 3-407-41134-0

NE: Hopmann, Stefan [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1995 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Satz (DTP): Satz- und Reprotechnik GmbH, Hemsbach

Druck: Druckhaus Beltz, Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41134

Inhaltsverzeichnis

I. Einleitung

STEFAN HOPMANN/KURT RIQUARTS	
Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik.	9

II. Grundlagen

BJØRG B. GUNDEM	
Historische Wurzeln und heutige Grundlagen	37
KLAUS SCHALLER	
Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie	47
MAX VAN MANEN	
Herbart und der Takt im Unterricht	61
DAVID HAMILTON	
Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum.	81
WOLFGANG KLAFKI	
Zum Problem der Inhalte des Lehrens und Lernens in der Schule aus der Sicht kritisch-konstruktiver Didaktik	91

III. Paradigmata und Forschungsansätze

REINER BROMME	
Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm	105
PETER MENCK	
Anmerkungen zum Begriff der „Didaktik“ in Deutschland	115
CHARLES W. ANDERSON	
Unterrichtsinhalte in einer multikulturellen Gesellschaft	127

WALTER DOYLE	
Untersuchungen zum umgesetzten Curriculum	143
SIGRUN GUDMUNSDOTTIR/ANNE REINHARTSEN/NILS P. NORDTØMME	
„Etwas Kluges, Entscheidendes und Unsichtbares“: Über das Wesen des pädagogischen Wissens über die Unterrichtsinhalte.....	163
PETER PEREIRA/CHRISTINE KEITEL	
Nachdenken über den Inhalt von Mathematikunterricht	175
EWALD TERHART	
Unterrichtsforschung: Einflüsse, Entwicklungen, Probleme.....	197
 <i>IV. Didaktik und Curriculum in Forschung, Entwicklung und Lehrerbildung – Länderberichte</i>	
IAN WESTBURY	
Didaktik und Curriculumtheorie: Zwei Seiten einer Medaille?	211
INGRID CARLGREN/TOMAS ENGLUND (Schweden)	
Die erneute Diskussion der Unterrichtsinhalte in der schwedischen Bildungsforschung und im landesweiten Curriculum.....	237
BERIT KARSETH (Norwegen)	
Didaktik in Forschung, Lehrerbildung und Lehrplanentwicklung in Norwegen	249
ARTHUR JENNINGS (England/Wales)	
Didaktik, Curriculum und der Lehrplan – eine englische Sicht	261
GEORGE J. POSNER (USA)	
Curriculumtheorie, naturwissenschaftlicher Unterricht und die Naturwissenschaften	273
SVEN ERIK NORDENBO/KIRSTEN REISBY/KARSTEN SCHNACK (Dänemark)	
Didaktik in Dänemark	285
PERTTI KANSANEN/MICHAEL ULJENS (Finnland)	
Eine systematische Übersicht über die finnische Didaktik	299
HORST BAYRHUBER (Deutschland)	
Dimensionen der Didaktik der Naturwissenschaften in Deutschland	309
 <i>Über die Autorinnen und Autoren dieses Bandes.....</i>	 319

Ordnung und Struktur in Didaktik und Curriculum

I.

Mein berufliches Interesse am Vokabular der schulischen Erziehung (Curriculum, Unterricht, Didaktik, Lehrplan, Thema usw.) speist sich zum Teil aus meiner intellektuellen Neugierde hinsichtlich des Auftretens von Unterweisung und Schulunterricht als sozialen Institutionen (z.B. HAMILTON 1989). Jemanden überhaupt oder in einer Schule zu unterrichten ist keine natürliche Tätigkeit. Vielmehr handelt es sich um menschliche Kunstprodukte, die an bestimmten räumlich und zeitlich identifizierbaren Punkten in den historischen Zeugnissen auftauchten.

Derartige Neuerungen, falls sie nicht in Vergessenheit geraten, hinterlassen uns eine archäologische Untersuchung und Debatte. So mögen Historikerinnen und Historiker etwa fragen, „Wo tauchte der Schulunterricht auf?“, „Wann geschah dies“ und „Aus welchem Grund?“. Pädagoginnen und Pädagogen mögen sich demgegenüber für andere Fragen interessieren: „Welche Inhalte wurden im Schulunterricht gelehrt?“, „Wie wurden sie gelehrt?“ und „Wem wurden sie vermittelt?“.

Diese parallelen Fragenbündel sind faszinierend. Aber ihre begriffliche Einfachheit ist bloß oberflächlich. Um ihre Fragen zu beantworten, machen Historikerinnen und Historiker manchmal naive pädagogische Annahmen, während Pädagoginnen und Pädagogen die historischen Zeugnisse falsch interpretieren. Sobald die vergleichende – oder archäologische – Forschung zeitliche, kulturelle und fachliche Grenzen überschreitet, läßt man sich auf ein riskantes Unternehmen ein.

Zur Veranschaulichung solcher Probleme möchte ich auf ein neueres Beispiel verweisen. Es stammt von ERIK PETERSEN (Det Kongelige Bibliotek, Kopenhagen) und bezieht sich auf das zweifache Interesse dieses Symposiums: nämlich auf das Verhältnis zwischen dem „Was?“ und dem „Wie?“ des Unterrichts und den allgemeinen und besonderen Formen pädagogischer Praxis. In einem häufig zitierten, zuerst in „Renaissance Thought; the classic, scholastic and humanist strains“ erschienenen Aufsatz schlug PAUL OSKAR KRISTELLER eine Definition der humanistischen Bildung vor:

„In der ersten Hälfte des 15. Jahrhunderts war die studia humanitas zu einem klar umrissenen Kreis gelehrter Fachgebiete geworden, nämlich Grammatik, Rhetorik, Geschichte, Dichtung und Moralphilosophie“ (zitiert nach PETERSEN 1988).

KRISTELLERS Behauptung gab sowohl das „Was?“ („Grammatik“ usw.) als auch das „Wie?“ (klar umrissener Kreis) der innovativen pädagogischen Praxis der Frührenaissance an. Ebenso nahm er als ganz selbstverständlich an, daß sich die studia humanitas in eine Reihe von dazugehörigen Disziplinen unterteilen ließ.

PETERSEN hat KRISTELLERS Belege überprüft und stellt fest, daß KRISTELLER „nur wenig Textstellen zitiert“ und „diese dazu neigen, aus einer späteren als der fraglichen Epoche zu stammen“ (ebd., S. 59). Darüber hinaus meint PETERSEN, KRISTELLERS Taxonomie sei fragwürdig. Die dazugehörigen Disziplinen, so PETERSEN, seien keineswegs so klar umrissen, wie KRISTELLER annimmt, und daher sei ihre Reihenfolge gleichermaßen fehlerhaft bestimmt. Insgesamt liefert PETERSEN eine vorsichtigere Darstellung der pädagogischen Praxis in der frühen Renaissance. Die studia humanitas „umfaßt weder ein Programm noch eine Methode“. Statt dessen sollte man sie als ein „nicht eindeutig definiertes Feld“ betrachten (ebd., S. 68f.).

Meine eigene Arbeit legt den Schluß nahe, daß der von PETERSEN ausgemachte Fehler – die Voraussetzung, der methodische Unterricht sei stets in einer Aufeinanderfolge von Lehrprogrammen (d.h. Kursen) festgeschrieben – alles andere als außergewöhnlich ist. Implizit tritt er immer dann auf, wenn das erst nach der Renaissance geprägte Wort „Curriculum“ verwendet wird, um die pädagogische Praxis vor der Renaissance zu beschreiben. Ähnlich schlägt sich die Linearität der modernen pädagogischen Praxis häufig in der verbreiteten Meinung nieder, die mittelalterlichen artes liberales hätten sieben Teile umfaßt, die jeweils in einer vorgeschriebenen und allgemein anerkannten Reihenfolge unterrichtet worden seien. Beide Behauptungen über die artes liberales sind fragwürdig (vgl. HAMILTON 1990 und die nichtlineare Darstellung der mittelalterlichen Praxis, wie sie sich bei ONG 1958, PILZ 1981 und SCHMIDT-BIGGEMANN 1983 findet).

Die überlieferten Schriften von JOHANN AMOS COMENIUS liefern ein weiteres gutes Beispiel für die Schwierigkeiten, die einer Archäologie der Ideen innewohnen. Wie man weiß, schrieb, überarbeitete und aktualisierte COMENIUS seine Werke in mindestens vier Sprachen: Tschechisch, Polnisch, Latein, Deutsch. Außerdem bin ich mir bewußt, daß viele Leute an der Verbesserung, Übersetzung und Herausgabe seiner Schriften mitwirkten. Dennoch kann ich mich an keine englischsprachige Darstellung der Werke von COMENIUS erinnern, die sich ausdrücklich auf dieses historiographische Problem bezieht. Wie verhalten sich beispielsweise die tschechische Fassung der „Großen Didaktik“ von 1632, die lateinische Fassung von 1658 und deren englische Übersetzung von 1896 zueinander? Es fällt mir schwer zu glauben, das Europa des Jahres 1632 hätte sich nicht vom Europa des Jahres 1658 unterschieden – wenn man bedenkt, daß während der dazwischenliegenden Jahre der 30jährige Krieg tobte und COMENIUS von Böhmen aus Polen, England, Schweden und die Niederlande bereiste. Und was soll man mit der Tatsache anfangen, daß die englische Ausgabe der Großen Didaktik eine gekürzte Version des Originals/der Originale ist?

Die Bewältigung dieser Probleme ist schwierig und zeitraubend. Ihre Verwickeltheit erklärt weitgehend, warum ich seit 20 Jahren nach den Ursprüngen des Curriculumbegriffs forsche. Im Laufe der Zeit bin ich jedoch zu zwei Schlüssen gekommen: (1) Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler müssen bei ihrer Verwendung von sekundären Quellen und Übersetzungen stets vorsichtig

zu Werke gehen. (2) Sie müssen immer bereit sein, auf die Primärquellen zurückzugreifen.

Gleichwohl hat sich mein Interessensgebiet aufgrund meiner archäologischen Bemühungen erweitert. Ich glaube nun, daß das Curriculum als Teil eines sehr viel bedeutsameren Prozesses in Erscheinung tritt, nämlich im Gefolge des modernen Schulunterrichts. Außerdem kam ich zu der Erkenntnis, daß das Wort „Curriculum“ nicht der einzige Neologismus im 16. und 17. Jahrhundert war. Ähnliche Überlegungen mögen auch auf Ausdrücke wie „Katechese“, „Bildung“ und „Didaktik“ zutreffen (vgl. HAMILTON 1990a, 1992).

Im folgenden kann ich mein Interesse an der modernen Pädagogik mit meiner Neugier am Vokabular des Schulunterrichts verbinden. Ich stütze mich dabei auf Belege aus dem 16. und 17. Jahrhundert, um erstens die Trennung zwischen dem „Was?“ und dem „Wie?“ zu kommentieren und zweitens die Trennung zwischen allgemeiner und fachspezifischer Didaktik zu erhellen.

II.

Einer meiner Vorgänger in Liverpool, E.T. CAMPAGNAC, schrieb: „Das Curriculum einer Schule ist die Liste der in ihr unterrichteten Fächer“ (1915, S. 119). Diese Behauptung bietet eine Definition an, die im frühen 20. Jahrhundert weitgehend akzeptiert wurde. Ein Curriculum war jenes Wissenscorpus, das durch die formale Tätigkeit des Unterrichtens vermittelt wurde. In Wahrheit wurde das Wort, als es im 17. Jahrhundert auftauchte, nicht in diesem Sinne verwandt. Ein Curriculum war mehr als eine bloße „Liste“. Zu jener Zeit war die „Was“-Frage unauflöslich mit der Frage verbunden: „In welcher Reihenfolge?“ Tatsächlich stand diese Überlegung an oberster Stelle. Ein curriculum scolae stellte eine geordnete Unterrichtsfolge dar, so wie ein curriculum vitae einen geordneten Lebenslauf.

Seit Jahrhunderten haben Menschen Wissenssammlungen zusammengestellt. Dazu gehörten Gebetbücher für den privaten Gebrauch (Stundenbücher), Vorbereitungsbände für Predigten (Florilegia), Schriften, die das gesamte Wissen auf einem bestimmten Feld umfaßten (Summa) und persönliche Blütensammlungen mit klugen, erhabenen und praktischen Maximen (Bücher der Gemeinplätze oder loci communes).

Normalerweise waren solche Textsammlungen in erster Linie Quellen für das eigene Studium. Das heißt, sie waren eher für das Lernen als für das Unterrichten gedacht. Es handelte sich um beliebig angeordnetes Wissen, das sich, was nicht weniger wichtig ist, in beliebiger Folge rezipieren ließ. Kurz gesagt, die Sammlungen dienten als Kompendien des Wissens.

Seit Anfang des 16. Jahrhunderts machte die Welt der europäischen Gelehrsamkeit jedoch eine Wandlung durch. Immer wieder wurde behauptet (etwa von MACHIAVELLI), die Menschen könnten ihre Geschicke selbst in die Hand nehmen. Diese Umwertung – die sich in den Bezeichnungen „Humanismus“ und „Renaissance“ niederschlug – förderte die damit verbundene Überzeugung, die Menschen sollten sich, ihre Lebensform und die Erziehung ihrer Kinder aus eigener Kraft vervollkommen. Diese

Haltung führte dazu, daß die öffentliche Unterweisung allmählich den privaten Unterricht verdrängte (vgl. z.B. MACLINTOCK 1971; STRAUSS 1978).

Es ist daher kein Zufall, daß Reformatoren wie ERASMUS, LUTHER und STURM sich gleichermaßen für eine Reform der Gesellschaft wie für eine der Erziehung einsetzten. Ähnlich war die Herausbildung von Curriculum und Didaktik Teil einer pädagogischen Bewegung, die in den größeren Kontext einer politischen Reform gehörte. Das heißt, Curriculum und Didaktik spielten eine wichtige Rolle, als historisch die öffentliche Unterweisung an die Stelle des privaten Unterrichts trat.

Daß die Einführung der öffentlichen Unterweisung mit neuen Textsammlungen und einer neuen Ausrichtung der Erkenntnis einherging, belegt SCHMIDT-BIGGE-MANNs Geschichte der humanistischen und barocken Wissenschaft (Topika Universalis 1983). SCHMIDT-BIGGEMANN zeigt, daß vor COMENIUS Wissen in drei verschiedenen Formen dargelegt wurde: 1) in Topikatalogen; 2) als ein gemeinsamer Stammbaum des Wissens, von dem verschiedene Gebiete (oder Zweige) ableitbar waren; und 3) als Vernetzungen, die sich auf die logische Verbindung zwischen verschiedenen Wissenselementen stützten (z.B. Erde, Wind, Wasser und Feuer).

Diese Modelle kamen häufig in mittelalterlichen Texten vor, und jede Autorität war in der Lage, die Wahl des Modells und der illustrierenden Beispiele zu rechtfertigen. Insgesamt gesehen, waren diese Darstellungen jedoch beliebig. Sie bezeugten die Auswüchse der Scholastik. Innerhalb von 200 Jahren ist die mittelalterliche Auffassung des Wissens – angeregt durch das Werk von RUDOLF AGRICOLA (1444 – 1485) und PETER RAMUS (1517 – 1572) – vollständig revidiert worden.

AGRICOLA bereiste Europa diesseits und jenseits der Alpen. Er hielt sich unter anderem in Ferrara, Leuven, Köln und Heidelberg auf (wo er auch starb). AGRICOLAS Beitrag zur Neuorganisation des Wissens bestand darin, daß er den Stellenwert der Topoi erhöhte. Infolgedessen wurden sie zu „konkreteren Konzeptualisierungen als ihre Hauptalternative die „Kategorien““ (ONG 1958, S. 104). Außerdem hob AGRICOLA in seinen Schriften hervor, daß viel von der Anordnung der Topoi abhänge. Das bedeutet, AGRICOLA und seine Zeitgenossen schenkten dem Begriff des Ortes oder des locus mehr Aufmerksamkeit als frühere Denker. AGRICOLAS Bestrebungen mündeten darin, daß die Bestandteile früherer Kompendien nun auf eine neue Weise zu Bündeln zusammengefaßt wurden, denen bestimmte Topoi gemeinsam waren.

Diese Topoi dienten ihrerseits als erweiterte Unterrichtsgegenstände. Die Beliebtheit der Gedanken AGRICOLAS leitete daher zu einer vollkommen neuen Darstellung des Wissens über. Diese stützte sich auf verzweigende Klassifizierungen und deutete ihrerseits eine vollständig neue Ordnung des Unterrichts an. AGRICOLAS Werk wurde von STURM weitergeführt, der in den 20er Jahren des 15. Jahrhunderts in Paris lehrte, wie auch von PETER RAMUS, der ebenfalls ungefähr zur gleichen Zeit dort tätig war.

RAMUS verfestigte AGRICOLAS Bemühungen. Er begann Wissensgegenstände zu bündeln, und zwar buchstäblich entsprechend den sich verzweigenden Taxonomien. Danach boten die ramistischen – von RAMUS' Schülern entworfenen und verbreiteten – Taxonomien den Lehrern Wegekarten, anhand deren ihr Unterricht von Gegenstand zu Gegenstand fortschritt. Eine Tafel (oder Klassifizierung) des Wissens liefert so auch den Gang des Wissens. Diese neue Darstellung – die, wie FOUCAULT (1973) es ausdrückte, als Viereck und Raum gedacht war – umfaßte lehrbare Ketten von

Gegenständen, von denen ihre Autoren meinten, sie lieferten den kürzesten Weg zur Gelehrsamkeit. Das Wissen wurde „methodisch gefaßt“ (vgl. GILBERT 1960, *passim*) und in „strukturierte“ Studienpläne übersetzt (GRAFTON/JARDINE 1986, S. 122).

Seit den 70er Jahren des 15. Jahrhunderts läßt sich die Ausbreitung derartiger pädagogischer Gedanken verfolgen. Der Basler JOHANN THOMAS FREGIUS (1543 – 1583), dessen ramistische Wegekarte die früheste überlieferte Verwendung des Wortes „Curriculum“ enthält (1576), gehörte zu den führenden Verbreitern von Wegekarten oder Verläufen des Wissens. Eine andere einflußreiche Gestalt war JOHANN HEINRICH ALSTED (1588 – 1638), dessen ramistische Einstellung darin gipfelte, daß er das gesamte Wissen in eine einzige Wegekarte aufnahm – eine *Topica Universalis* –, deren Unterabteilungen ALSTED in Form einer „Encyclopedia“ (1620) ausarbeitete.

ALSTEDs Systematisierung des Wissens verfolgte, wie der Untertitel der zweiten Auflage seiner *Encyclopedia* (1630) nahelegt, einen doppelten Zweck. Sie war einerseits eine Zusammenstellung – oder Synthese – früherer Einteilungen (*Florilegia* etc.) und andererseits vor allem für Unterrichtszwecke gedacht:

„... Serie praeceptorum, Regularum, & Commentariorum perceptual. Insertis passim Tabulis, compendiis, lemmalibus, marginalibus, Lexicus, controversiis, figuris, florilegiis, Locis communibus & indicibus ita quietem ut hoc Volumen, secunda cura limatum et auctum, positum esse instar Bibliothecae instructissimae“ (ebenfalls zitiert in SCHMIDT-BIGGEMANN 1983, S. 104, Fußnote).

Auch in anderen Hinsichten waren ALSTEDs Darlegungen der pädagogischen Praxis historisch einflußreich. ALSTED verfaßte seine *Encyclopedia* an der Akademie in Herborn, und zwar, als COMENIUS dort studierte. Seine *Encyclopedia* enthält die graphische Darstellung eines „curriculum universae vitae scholasticae“ (ebd., S. 29, einen vollständigen Studienplan), der für Schüler vom siebten bis zum 25. Lebensjahr gedacht war. Und schließlich ist ALSTEDs *Encyclopedia* auch deshalb bemerkenswert, weil sie in lateinischer Sprache vier Schlüsselwörter der Archäologie des neuzeitlichen Schulunterrichts enthält: Curriculum, Didaktik, Katechese und Fach.

III.

Warum aber laufen Curriculum- und Didaktikvorstellungen in den ersten Jahrzehnten des 16. Jahrhunderts zusammen? Meine These dazu ist, daß beide Vorstellungen mit Ordnungsgedanken in Zusammenhang stehen. Im Englischen ist es möglich, von Ordnung im Sinne einer Struktur zu reden (z.B. soziale Ordnung), aber auch im Sinne einer Abfolge (einer natürlichen Ordnung der Unterweisung). Wie bereits bemerkt, waren beide Bedeutungen in den frühen Gebrauchsweisen des Wortes „Curriculum“ enthalten.

Die von WOLFGANG RATKE (1571 – 1635) und seinen Schülern verbreiteten Didaktikvorstellungen scheinen eine vergleichbare Doppelbedeutung enthalten zu haben. So behauptete RATKE beispielsweise, die Kunst des Unterrichtens solle der „Ordnung der Natur“ entsprechen, die, wie er hinzusetzt, „allenthalben vom Einfachen und Schmucklosen zum Bedeutenderen und Höheren fortschreitet, und mithin vom Be-

kannten zum Unbekannten“ (TURNBULL 1993, S. 390; BALLAUF/SCHALLER 1970, S. 155). In einer frühen Schrift von COMENIUS finden wir ähnliche Gedanken. In „Die Erneuerung der Schulen“ (1642) bemerkt er:

„Man wird keine Methode finden, die den Dingen entspricht, wenn die Dinge im Verstand nicht auf dieselbe Harmonie zurückgeführt werden, durch die sie außerhalb seiner verbunden und verknüpft sind ... Ich würde es daher begrüßen, wenn die üppige Vielfalt der Methoden, die den Vorlieben einfallsreicher Geister entsprungen ist, gänzlich aus dem Weg geräumt würde, damit die Dinge endlich nach einer Ordnung und einer Methode abgehandelt werden können.“

Die Verbindung von Curriculum und Ordnung läßt sich auch in den Schriften JOHN BRINSLEYS (1564 – 1619), eines englischen puritanischen Schulmeisters, erkennen. BRINSLEY war mit RAMUS' Werken vertraut (BRINSLEY 1627, S. 23), und seine Ansichten wurden von der Virginia Company of London für den Gebrauch in den nordamerikanischen Kolonien aufgegriffen (BRINSLEY 1622). Er schrieb sein Werk „Ludus literarius or the Grammar Schoole“ (1627), um zu zeigen, „wie man vom Schuleintritt zur höchsten Vollkommenheit in der Lateinschule fortschreitet“ (Titelseite). Das ramistische Erbe im „Ludus literarius“ offenbart sich deutlich in BRINSLEYS Absicht, „hierdurch den Weg zur hohen Gelehrsamkeit leicht und bequem zu machen, und jedes Fach in der richtigen Ordnung zu lehren und ihm seinen angemessenen Ort zuzuweisen, wie es das Vorgehen in den Schulen erheischt“. Die Verbindung von Ordnung und Methode tritt auch in BRINSLEYS Schrift „A consolation for our Grammar Schooles“ (1622) zutage: „Kaum einer, der diese Aufgabe (die des Schulmeisters) auf sich nimmt, ist mit der richtigen Methode oder der für die Lateinschule geziemenden *richtigen Ordnung des Unterrichts* vertraut“ (S. 2, Hervorhebung von mir; auch zitiert in CLIFFORD/GUTHRIE 1988, S. 84). Im 17. Jahrhundert war daher die Ordnung des Unterrichts unabtrennbar von dessen Inhalt und Methode.

Das Zusammengehen von Curriculum und Didaktik im Schulunterricht weist noch eine weitere Dimension auf. Dieses Überschneiden vollzog sich parallel zum Auftreten des modernen politischen Staates. In FOUCAULTS Verwendungsweise haben „Curriculum“ und „Didaktik“ eine doppelte Bedeutung. Sie sind sowohl Elemente des „Diskurses“ als auch des „Wissens“, das seinerseits „Institutionen“ und „Macht“ darstellt (vgl. etwa SHERIDAN 1980, Kapitel 2 und 3).

Auch im Englischen ist die Verbindung von Didaktik, Wissen und Macht nachvollziehbar. Wie beim Curriculum war (und ist) das Wort „Didaktik“ enger mit Belehrung als mit Unterrichten verbunden. Zu den frühen Verwendungsweisen von „Didaktik“ und damit verwandten Ausdrücken gehören, wie das „Oxford English Dictionary“ angibt, die Bedeutungen „doktrinär oder belehrend“ (1604), „in dogmatischer oder didaktischer Absicht geschriebene Bücher der Väter“ (1626) und „zu den didaktischen oder belehrenden Büchern gehörend“ (1649).

Es ist möglich, daß dieser instrumentelle (oder gegenreformatorische) Sinn von Didaktik auch auf dem europäischen Festland verbreitet war. OESTREICHs Darstellung des „Neostoizismus“ enthält beispielsweise folgenden Kommentar zum 17. Jahrhundert: Der Neostoizismus

„war eine praktische auf Vernunft, christliche Moral und Humanismus gestützte Philosophie für nahezu sämtliche Lebensbereiche. Er vermied die unversöhnlichen Dispute der Theologen und die erbitterten Kämpfe über die Form der Regierung und die Verteilung der Macht im Staate. Statt dessen setzte er auf die wachsende Macht und Effizienz des Staates, sowie auf das politische und soziale Wohlergehen der Bürger als Auswirkung der Erziehung“ (OESTREICH 1982, Vorwort).

In der Mitte des 17. Jahrhunderts waren daher die „gemeinamen Wurzeln“ von Curriculum und Didaktik eng miteinander verwoben. Beide unterstützten eine soziale Bewegung, deren Wortführer RATKE und COMENIUS bestrebt waren, dem göttlichen Plan auf Erden durch die Wiederherstellung, Neugründung, Neubestimmung und Harmonisierung der Unterweisungsordnung, der Naturordnung und der geistigen und politischen Ordnung wieder Geltung zu verschaffen.

IV.

Ich möchte mich nun der zweiten obenerwähnten Frage zuwenden, nämlich dem Verhältnis zwischen dem Curriculum des gesamten Schulunterrichts und den Curricula der einzelnen Schulfächer.

Mein eigenes historisches Interesse an diesem Thema konzentriert sich auf zwei Fragen: Wann tauchte das Wort „Fach“ (subject) auf?; und wann wurde es möglich, vom Curriculum der jeweiligen Schulfächer zu reden (z.B. vom „Curriculum im Fach Physik“)? Soweit ich es zu belegen vermag, wird das Wort „Fach“ mit seinen pädagogischen Konnotationen nicht vor dem späten 16. Jahrhundert erwähnt; und es gingen weitere dreihundert Jahre ins Land, bis es in der englischen Sprache geläufig war, von den Curricula einzelner Schulfächer zu sprechen.

Die Begründung für die erste Antwort wurde bereits angedeutet. Das Wort „Fach“ trat erst dann auf, als Wissen in einer taxonomischen oder tabellarischen Form darstellbar wurde. Ein Fach bezog sich nicht auf ein einzelnes Wissensgebiet (oder einen Wissensgegenstand). Vielmehr umfaßte es ein Element des Wissens, dessen Beziehungen zu anderen Bestandteilen des Wissens klar angebar waren.

Ableitungen des lateinischen Wortes *subiectum* erscheinen in jenen Taxonomien, die in ALSTEDs späteren Schriften enthalten sind (z.B. in der Ausgabe seiner „Encyclopedia“ von 1630). Diese klassifikatorische oder hierarchische Ableitung von „Subjekt“ liegt insofern nahe, als die lateinische Wurzel des Wortes „unterwerfen“ bedeutet. So erklären sich auch die politischen Konnotationen des Wortes.

Gleichwohl scheint das Curriculum bis in die 20er Jahre unseres Jahrhunderts als fachübergreifend verstanden worden zu sein, wie auch CAMPAGNACs Definition aus dem Jahre 1915 belegt. Aber in den dazwischenliegenden Jahren hat sich anscheinend ein wichtiger Umbruch vollzogen. Für RAMUS und seine Zeitgenossen entstand ein Curriculum durch das Zerfallen einer einzigen Wissenseinheit (nämlich Philosophie); während CAMPAGNAC und seine Zeitgenossen im Curriculum die (Wieder-)versammlung getrennter Wissenseinheiten sahen.

Was nun die Beantwortung der zweiten Frage betrifft – „Ab wann sprach man von Fachcurricula?“ –, so vermute ich, daß wir dazu auf diesen Prozeß der Versammlung

und des Zerfalls zurückgreifen müssen. Das Fachcurriculum (siehe Fachdidaktik) hatte einen Vorläufer in der um 1890 aufkommenden Vorstellung von curricularen „Wahlfächern“. Wie viele andere Charakteristika der Pädagogik des 20. Jahrhunderts (z.B. „der gesonderte Unterricht für schlechte oder hochbegabte Schüler“ oder die „Gesamtschule“) ist die Entstehung der Fachcurricula in den Vereinigten Staaten wahrscheinlich stärker F.W. TAYLORS eifrigem Eintreten für die Arbeitsteilung geschuldet (vgl. etwa TAYLOR 1911) als WOLFGANG RATKES für das 17. Jahrhundert typischer Überzeugung, Wissen stelle ein einheitliches Feld dar (CHRISTOPH 1892, S. 13) oder JOHANN AMOS COMENIUS' Annahmen über den allumfassenden (oder „pansophischen“) Charakter des Wissens (vgl. COMENIUS 1642, S. 8; SCHALLER 1962, Kap. 1).

V.

In ihrer Erörterung der „Didaktik-Renaissance“ meinen HOPMANN/KÜNZLI (1992), eine vergleichbare Verzögerung (und Renaissance) habe im Fall der Didaktik stattgefunden. Sollte dem so sein, dann läßt sich die begriffliche und institutionelle Trennung von allgemeiner, spezieller und Fachdidaktik (vgl. GUNDEM 1991) eher auf die in Europa und Nordamerika herrschenden Bedingungen im 19. Jahrhundert (siehe KNOLL 1991) zurückführen als auf die pädagogischen Neuerer des 17. Jahrhunderts. Das aber heißt, sie war nicht Teil der „gemeinsamen Wurzeln“ von Curriculum und Didaktik.

Literatur

- ADAMSON, J.W.: *Pioneers of Modern Education in the Seventeenth Century*. New York 1971. (Originalausgabe 1905).
- BALLAUF, T./SCHALLER, K.: *Pädagogik: eine Geschichte der Bildung und Erziehung*. Bd. II: Vom 16. bis zum 19. Jahrhundert. Freiburg 1970.
- BRINSLEY, J.: *A Consolation for Our Grammar Schooles*. London 1622 (reprinted with an introduction by T.C. POLLACK New York 1943).
- BRINSLEY, J.: *Ludus Literarius or the Grammar Schoole* (2. Auflage). London 1627 (reprinted with an introduction by E.T. CAMPAGNAC Liverpool 1917).
- CAMPAGNAC, E.T.: *Studies Introductory to a Theory of Education*. Cambridge 1915.
- CLIFFORD, G.J./GUTHRIE, J.W.: *Ed School: a brief for professional education*. Chicago 1988.
- COMENIUS, J.A.: *A Reformation of Schooles*. London 1642 (facsimile reproduction Menston (England) 1969).
- ENGELSEN, B.U.: *Didactics: Swedish and Norwegian understandings compared by a Norwegian*. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 24 (1990), S. 285 – 299.
- FOUCAULT, M.: *The Order of Things: an archaeology of the human sciences*. New York 1973 (translation of *Les Mots et les Choses*, Paris 1966).
- GILBERT, N.: *Renaissance Concepts of Method*. New York 1960.
- GRAFTON, A./JARDINE, L.: *From Humanism to the Humanities: education and the liberal arts in fifteenth- and sixteenth-century Europe*. London 1986.
- GUDMUNDSDOTTIR, S./GRANKVIST, R.: *Deutsche Didaktik aus der Sicht neuerer empirischer Unterrichts- und Curriculumforschung in den USA*. In: *Bildung und Erziehung* 45 (1992), S. 175 – 187.
- GUNDEM, B.B.: *The place of didactics in curriculum in Scandinavia*. (Mimeo) o.O. 1991.

- HAMILTON, D.: Towards a Theory of Schooling. London 1989.
- HAMILTON, D.: Curriculum History. Geelong 1990 (a).
- HAMILTON, D.: From curriculum to Bildung. Paper presented at the annual meeting of the International Standing Conference on the History of Education. Prag 1990 (b).
- HAMILTON, D.: Comenius and the new world order. In: Comenius 46 (1992), S. 157 – 171.
- HOPMANN, S./HAFT, H.: Lehrplangeschichte. Themen. Methoden und Probleme vergleichender Forschung. In: Bildung und Erziehung 43 (1990), S. 361 – 378.
- HOPMANN, S./KÜNZLI, R.: Didaktik-Renaissance. In: Bildung und Erziehung 45 (1992), S. 117 – 135.
- KNOLL, M.: Europa – Nicht Amerika: zum Ursprung der Projektmethode in der Pädagogik, 1720 – 1875. In: Pädagogische Rundschau 45 (1991), S. 41 – 58.
- MCLINTOCK, R.: Toward a place for study in a world of instruction. In: Teachers College Record 73 (1971), S. 161 – 205.
- OESTREICH, G.: Neostoicism and the modern state (tr. D. MCLINTOCK). Cambridge 1982 (an edited version of Geist und Gestalt des Frühmodernen Staates, Berlin 1969).
- ONG, W.: Ramus, Method and the Decay of Dialogue. Cambridge 1958.
- PATHRY, J.-L.: Didaktik und Curriculum: Konfrontation – Koexistenz – Komplementarität. In: Bildung und Erziehung 45 (1992), S. 213 – 223.
- PETERSEN, E.: „The communication of the dead“: notes on studia humanitas and the nature of humanist philology. In: A.A. DIONISOTTI/A. GRAFTON/J. KRAYE (eds.): The Uses of Greek and Latin: historical essays. London 1988, S. 57 – 69.
- PILZ, A.: The World of Medieval Learning (tr. D. JONES). Totowa 1981 (translated from Medeltidens Lärda Värld, Stockholm 1978).
- QUICK, R.H.: Essays on Educational Reformers. London 1910 (Original edition 1868).
- RIOUX, G.: L'Œuvre Pédagogique de Wolfgangus Ratichius (1571 – 1635). Paris 1963.
- SCHALLER, K.: Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des Pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert. Heidelberg 1962.
- SCHMIDT-BIGGEMAN, W.: Topica Universalis: eine Modellgeschichte humanistischer und barocker Wissenschaft. Hamburg 1983.
- SCHNEUWLY, B.: Didactik/Didactiques. In: Education et Recherche 12 (1990), S. 203 – 212.
- SHERIDAN, A.: Michel Foucault: the will to truth. London 1980.
- STRAUSS, G.: Luther's House of Learning. The indoctrination of the young in the German Reformation. Baltimore 1978.
- TAYLOR, F.W.: The Principles of Scientific Management. New York 1911.
- TURNBULL, G.H.: The Educational Ideas of Wolfgang Ratke. MA thesis. Liverpool 1913.
- TURNBULL, G.H.: The educational ideas of Wolfgang Ratke. In: Curriculum Studies 1 (1993), S. 383 – 394.
- WALLIN, E.: Notes on didactics as a field of research. In: Scandinavian Journal of Educational Research 32 (1988), S. 1 – 7.